

A. Braet

FUNCTIONEEL, COMMUNICATIEF OF TOCH MAAR LIEVER FUNDAMENTEEL?

Richten we ons op functionele vaardigheden of op communicatieve vaardigheden, dat leek de laatste jaren de kwestie in de moedertaaldidactiek (1). Nee, zegt de CVEN nu in haar tweede uitgangspunt (2), op geen van beide maar op fundamentele vaardigheden. Althans, zij vindt dat in de bovenbouw van vwo-havo fundamentele vaardigheden meer aandacht verdienen dan functionele en zij voegt hier pas in tweede instantie aan toe dat dit wel gepaard moet gaan met het accentueren van de communicatieve aspecten van het taalgebruik. Met andere woorden: de CVEN wil fundamentele vaardigheden niet zonder meer in de plaats stellen van de functionele en communicatieve, maar deze – kennelijk wel wat minder belangrijk geachte vaardigheden – er op een of andere manier mee combineren. Als we ons ook nog realiseren dat het hier om drie vage termen gaat, dan klinkt dit allemaal een beetje verwarrend. Nadere uitleg lijkt geboden. Die wil ik hier proberen te geven. Ik begin de verheldering met u te verklappen hoe de commissie op haar tweede uitgangspunt is gekomen.

Als u het stuk met de definitieve voorstellen van de CVEN leest, dan ziet u dat het heel netjes begint met een inleidende paragraaf met vijf uitgangspunten. Het zal u echter niet verbazen dat deze volgorde niet de gang van zaken tijdens de besprekingen in de commissie weerspiegelt. Uitgangspunten, zo weet iedereen, heb je wel van te voren, maar formuléer je pas achteraf. In dit geval ging het zo. De voorstellen voor de verschillende vakonderdelen zijn door de commissie in twee rondes opgesteld. Pas tussen beide rondes in heb ik, als voorzitter, een eerste concept van de uitgangspunten opgesteld. Ik probeerde daarbij te expliciteren door welke principes we ons in de eerste ronde kennelijk hadden laten leiden.

Welnu, op het beginsel van de fundamentele vaardigheden kwam ik vooral door onze eerste discussies over de examenonderdelen schrijf- en leesvaardigheid. Bij schrijfvaardigheid bleek er bij veel commissieleden reserve ten opzichte van de brief. Hierbij speelde tijdgebrek een rol, maar sommigen vonden de brief, met name op het vwo, ook los van de tijdnood geen plaats waard, ook niet als tweede schrijfofdracht in het schoolonderzoek. En bij leesvaardigheid wilde bijna iedereen zich beperken tot tekstbehandeling en samenvatten van de bekende beschouwingen en betogen. Er was geen behoefte aan zoiets als leren omgaan met studieteksten. De gedachte erachter was vooral: aandacht voor typisch functionele taaltaken als het opstellen van brieven en het bestuderen van studieteksten is, zeker op het vwo, niet nodig. Die vaardigheden ontwikkelt men zelf wel, als het met de wat ik later fundamentele vaardigheden heb genoemd goed zit.

Ik kan u zeggen dat deze opstelling van de commissieleden me verraste. Ze zijn zonder uitzondering nog roomser dan hun voorzitter, dacht ik. Want hoewel ikzelf altijd nogal fundamentalistische opvattingen heb gehad, vond ik steeds ook enige aandacht voor functionele vaardigheden geboden. Ik was dan ook degene die de brief en de studietekst in eerste instantie in het examen wilde, wat uiteindelijk alleen met de brief (en dan nog voorwaardelijk) is gebeurd. Maar daarover later. Na deze korte geschiedenis van de genese van het beginsel van fundamentaliteit, wordt het tijd voor een nadere omschrijving van de term 'fundamentele vaardigheid'. Vooral de verhouding tot de twee concurrenten 'functionele vaardigheid' en 'communicatieve vaardigheid' moet verduidelijkt worden. Pas na deze begripsverheldering zal ik beargumenteren waarom de fundamentele vaardigheden in de bovenbouw van vwo-havo prioriteit verdienen.

1. Fundamentele vaardigheden, wat zijn dat?

Laat ik beginnen met toe te geven dat de term 'fundamentele vaardigheid' zijn nadelen heeft. De term roept gemakkelijk misverstand en weerstand op. Hij riekt naar 'back to basics'. Dat wil zeggen naar taaltechnische niet-communicatieve vaardigheden als spellen en grammaticaal correct formuleren. Naar deelvaardigheden ook waarop vooraf in geïsoleerde vorm geoefend moet worden om een stevige basis te leggen voor de latere uitvoering van complete functionele taaltaken. Hij doet vermoeden dat het zelfs de bedoeling is deelvaardigheden op het eindexamen te toetsen en de complete functionele taken vooruit te schuiven tot na de school.

Hoewel zal blijken dat deze interpretatie (3) niet helemaal onjuist is, grotendeels onjuist is deze uitleg wel. Vooral de opvatting dat fundamentele vaardigheden beperkt zouden zijn tot de niet-communicatieve vaardigheden is verkeerd. Zeker, goed kunnen spellen en grammaticaal correct formuleren zijn schoolvoorbeelden van fundamentele vaardigheden, maar goed kunnen argumenteren is dat ook. En deze toch duidelijk communicatieve vaardigheid heeft zowat een spilfunctie in de CVEN-voorstellen. Fundamentele vaardigheden zijn inderdaad deelvaardigheden, maar het centraal stellen van deelvaardigheden verplicht nog niet tot preliminaire en geïsoleerde training en tot aparte toetsing van deelvaardigheden. Het is ook mogelijk deze vaardigheden in meer complete situaties te oefenen en te examineren, zoals in de voorstellen van de commissie vaak het geval is: het debat, de groepsdiscussie en het betogende artikel voor een schoolkrant op basis van informatie-vooraf.

Samenvattend: fundamentele vaardigheden zijn dus niet beperkt tot niet-communicatieve taaltechnische vaardigheden en fundamentele vaardigheden impliceren niet per se preliminaire en geïsoleerde training en toetsing van deelvaardigheden.

Duidelijk is nu, hoop ik, wat de voorkeur voor fundamentele vaardigheden *niet*

betekent. Over tot de vraag wat deze *wel* betekent. Ik citeer een gedeelte van het tweede uitgangspunt van de CVEN:

Algemene vaardigheden die als voorwaardelijk kunnen gelden voor adequaat taalgebruik in vele situaties (correct kunnen formuleren, steekhoudend kunnen argumenteren, goed kunnen samenvatten) verdienen een grotere plaats in examenprogramma's voor vwo en havo dan bijzondere vaardigheden waarop een beroep gedaan wordt bij het uitvoeren van specifieke praktische opdrachten (zoals het bestuderen van een studietekst of het schrijven van een bepaald soort brief).

In dit citaat worden twee eigenschappen van fundamentele vaardigheden genoemd en drie voorbeelden gegeven. Laten we een en ander wat nader bekijken.

Fundamentele vaardigheden zijn *algemeen*: er wordt een beroep op gedaan 'in vele situaties'. Dit *algemeen* moet echter niet absoluut opgevat worden, want correct kunnen formuleren – steekhoudend kunnen argumenteren – kunnen samenvatten is niet noodzakelijk voor alle situaties. Er is in dit opzicht slechts een relatief verschil met de specifieke functionele vaardigheden: de fundamentele vaardigheden zijn algemener.

Fundamentele vaardigheden zijn *voorwaardelijk*: alleen als je deze vaardigheden in voldoende mate bezit, ben je in staat tot adequaat taalgebruik in allerlei reële situaties. *Voorwaardelijk* wil in dit verband zeggen dat het altijd noodzakelijk en soms misschien zelfs voldoende is om deze fundamentele vaardigheden te bezitten om in die situaties taal adequaat te kunnen gebruiken. Zo is voor alle productief-schriftelijke situaties spelvaardigheid een must en is goed kunnen samenvatten wellicht genoeg om allerlei soorten excerpten van welke teksten dan ook te kunnen maken. Overigens moet ook deze eigenschap niet absoluut opgevat worden: noch iemands spelvaardigheid, noch iemands vaardigheid in het samenvatten hoeft perfect te zijn voor redelijk adequaat taalgebruik.

Het algemene en voorwaardelijke karakter hangt samen met een derde, onuitsproken, maar zeer belangrijke eigenschap van fundamentele vaardigheden: het zijn *deelvaardigheden*. Dit wil zeggen dat ze zich tot functionele vaardigheden verhouden als deel tot geheel. Functionele vaardigheden als het kunnen schrijven van een sollicitatiebrief zijn samengesteld en wel voor een belangrijk deel uit fundamentele vaardigheden zoals de reeds al te vaak genoemde spelvaardigheid en voor een kleiner gedeelte uit taakspecifieke 'vaardigheden' als het opstellen van een curriculum vitae.

De voorbeelden illustreren, tot slot, dat fundamentele vaardigheden zowel *productief* als *receptief* kunnen zijn en alle aspecten van adequaat taalgebruik bestrijken van *orthografische tot retorische*. Dit laatste betekent dat de fundamentele vaardigheden, zoals eerder gezegd, de communicatieve gedeeltelijk overlappen. Voor zover communicatieve vaardigheden een algemeen en voorwaardelijke karakter hebben, zijn ze ook fundamenteel.

Tot zover de wellicht overbodige nadere omschrijving van 'fundamenteel'. Ik vermoed ten minste dat de meesten van u dit al bedacht hadden. Nu zou ik nog tot een verdergaande begripsanalyse kunnen overgaan, maar het lijkt me nuttiger de volgende kwestie aan te snijden. Welke fundamentele vaardigheden zijn er allemaal? Kunnen en moeten die allemaal onderwezen en getoetst worden? En zo nee, hoe selecteer je dan? Ik pak deze kwestie aan door u de selectie van de CVEN voor te leggen.

2. De fundamentele vaardigheden zoals geselecteerd door de CVEN

Mondelinge vaardigheden (spreken en luisteren in onderling verband)

Met het onderdeel mondelinge taalvaardigheid (spreek- en luistervaardigheid in onderling verband) wordt bedoeld op de vaardigheid in het deelnemen aan minimaal één van de volgende soorten gedachtenwisselingen: 1 uiteenzettende of beschouwende voordracht met vragen na, betogende voordracht met discussie na, debat e.d., 2 groepsdiscussie. De onderwerpen moeten zich lenen voor de vorm van de gedachtenwisseling.

Nader omschreven gaat het om:

- 1 het naar voren kunnen brengen van een uiteenzetting of beschouwing, een betoog, een debatbeurt e.d. of het kunnen leveren van een discussiebijdrage;
- 2 het kunnen luisteren naar bijdragen van anderen en daar met vragen, tegenwerpingen e.d. op kunnen reageren;
- 3 het in andere opzichten zodanig deelnemen aan de gedachtenwisseling dat deze zo goed mogelijk verloopt.

Leesvaardigheden

Met het onderdeel leesvaardigheid wordt bedoeld op de vaardigheid in het lezen van uiteenzettingen, beschouwingen en betogen over onderwerpen van algemeen belang die bestemd zijn voor ontwikkelde lezers. Nader omschreven gaat het om:

- 1 het kunnen interpreteren, analyseren en beoordelen van de aangeduide soorten teksten;
- 2 het kunnen samenvatten van deze teksten.

Schrijfvaardigheden

Met het onderdeel schrijfvaardigheid wordt bedoeld op de vaardigheid in het schrijven van beschouwingen, betogen en verschillende soorten zakelijke brieven, circulaires e.d., desgevraagd bestemd voor een bepaald publiek.

Nader omschreven gaat het om:

- 1 het kunnen produceren van de aangeduide soorten teksten;
- 2 het kunnen herschrijven van deze teksten met het oog op een welomschreven doel en, desgevraagd, een bepaald publiek.

Dit zijn weer citaten uit de CVEN-voorstellen. Ze laten zien dat de vaardigheden ondergebracht zijn onder het bekende kwartet spreken, luisteren, lezen en schrijven. Per onderdeel worden dan eerst een of meer tekstsoorten genoemd: dat is de eerste selectie. Het gaat meestal om tamelijk algemene tekstsoorten. Ze worden in

hoofdzaak aangeduid met drie tekstfuncties (globale taalhandelingen): uiteenzetting, beschouwing, betoog. Soms wordt aanvullend een bepaalde, tamelijk schoolse verschijningsvorm genoemd zoals debat en discussie (bij schrijven gaat het deels om uiteenlopende typen opstellen). Er zijn slechts twee uitgesproken functionele tekstsoorten: brieven en circulaires.

Onder de tekstsoorten worden in de opgenomen citaten categorieën activiteiten genoemd die te zamen de bewuste globale taalhandelingen constitueren. Bijvoorbeeld *produceren* en *herschrijven* bij 'schrijfvaardigheden'. In de volledige tekst van de voorstellen blijft het hier niet bij. Elk van de geëvalueerde activiteiten wordt nog nader gespecificeerd in wat ik de eigenlijke fundamentele taalvaardigheden zou willen noemen. Bij *produceren* van schriftelijke teksten zijn dat bijvoorbeeld (in samengevatte vorm):

- inhoudselementen ontwikkelen, kiezen en verbinden;
- inhoud ordenen;
- inhoud taalkundig en stilistisch verwoorden;
- verwoorde tekst presenteren (spelling etc.).

In de hoofdcategorisatie plus de specificaties schuilt een tweede selectiemoment. Immers, alleen de genoemde vaardigheden zijn officieel examenstof. Het verschil met het eerste moment, de keuze van tekstsoorten, is echter de impliciete pretentie van uitputtendheid. Van inhoud ontwikkelen tot presenteren van de tekst is alles opgesomd dat bij schrijfvaardigheid denkbaar lijkt. Die opsommingen zijn steeds gebaseerd op al dan niet recente taalwetenschappelijke analyses en lopen parallel aan analytische beoordelingsmodellen. De zojuist gegeven indeling van fundamentele schrijfvaardigheden bijvoorbeeld is stilzwijgend ontleend aan zo'n oude indeling als de takenleer uit de klassieke retorica en men vindt deze in essentie ook terug in analytische beoordelingsvoorschriften. Belangrijk is hierbij dat de indelingen meestal verder reiken dan de tekstsoorten waar ze bij aansluiten: zo geldt de genoemde indeling van schrijfvaardigheden grotendeels voor alle schrijfprodukten.

Ik vat opnieuw samen: de fundamentele vaardigheden van de CVEN zijn die deelvaardigheden die volgens taalwetenschappelijke analyse komen kijken bij het omgaan met tekstsoorten als uiteenzetten, beschouwen, betogen (in hun aangeduide gedaanten als voordracht tot en met opstel). Voor een groot gedeelte gaat het hier om vaardigheden die een groter bereik hebben dan de genoemde tekstsoorten. Al met al zit de beperking vooral in de gekozen drie taalhandelingen uiteenzetten, beschouwen en betogen en – in het bijzonder – de schoolse verschijningsvormen ervan als debat, groepsdiscussie tot en met opstel. Dit brengt me bij de rechtvaardiging van de CVEN-keuzen.

3. Waarom fundamentele vaardigheden en waarom deze?

Volgens haar vijfde uitgangspunt heeft de CVEN gekozen voor vaardigheden waaraan een maatschappelijke behoefte bestaat op voorwaarde dat zij onderwijs-

en toetsbaar zijn in de gegeven omstandigheden. Anders gezegd: voorstellen moeten niet alleen wenselijk zijn, maar ook uitvoerbaar. Ik begin met het laatste.

Uitvoerbaarheid

Onderwijsvernieuwers hebben de begrijpelijke neiging zich vooral door de wenselijkheid van hun ideeën te laten leiden. Of de uitvoerders, de leerlingen en leraren, hun woorden ook in daden kunnen en willen omzetten, lijken ze van secundair belang te vinden. De CVEN heeft zich anders proberen op te stellen. Reeds bij de eerste concepten heeft ze rekening proberen te houden met de onderwijs- en toetsbaarheid van haar voorstellen. Uiteindelijk heeft ze, in het bijzonder via een representatieve enquête, de leraren het laatste woord over de uitvoerbaarheid van haar plannen laten spreken. Waar dit toe geleid heeft, vertel ik straks. Eerst maak ik duidelijk waarom de commissie reeds uit zichzelf besloot dat zuivere functionele toetsing onhaalbaar is, en waarom ook aan de toetsing van communicatieve vaardigheden een grens is.

Neem een zowel functionele als communicatieve taalgebruikssituatie als 'discussieren met een huiseigenaar die de door u gestorte borgsom niet wil terugbetalen'. Volgens het behoeftenonderzoek dat voor de CVEN is uitgevoerd, staat dit type gesprek op de derde plaats van de tekort-top-5 (4). Het verdient in principe volgens de CVEN ook alle aandacht in onderwijs en toetsing. Maar valt dit *in de gegeven omstandigheden* te realiseren?

Onder anderen Lammers (1989) heeft gewezen op de principiële onreproduceerbaarheid van levensechte situaties in de klas: leerlingen zijn en blijven nu eenmaal leerlingen en leraren zijn en blijven leraren met hun door de institutie 'school' onwrikbaar vastgelegde rollen. Weliswaar kan men leerlingen en leraren levens-echte rollen laten spelen - in tegenstelling tot anderen (Godfried 1990) heeft de CVEN daar geen bezwaar tegen, maar dan wordt men wel met de volgende beperkingen geconfronteerd. Kan en wil een leerling zich verplaatsen in een huurder, een invuller van een belastingaangifte, een opbeller van een gemeentelijke instantie? Is hiervoor niet, meer nog dan taalvaardigheid, levenservaring en kennis van de werkelijkheid nodig plus de motivatie die voortvloeit uit authentieke belangen? En is het wel realistisch de oplossing deels te zoeken in de richting van de docent die in een Citospreekvaardigheidstoets de rol van opgebelde instantie speelt (hierover Van Gelderen 1991)?

Op ongeveer analoge wijze stuit men op grenzen bij het onderwijzen en toetsen van communicatieve vaardigheden, zeker als men dat in complete communicatieve situaties met een behoorlijk realiteitsgehalte wil doen (5). Als we gemakshalve die vaardigheden even gelijkstellen aan het doel- en publiekgericht communiceren, dan schuilen de problemen vooral in de publiekgerichtheid. In de eerste plaats heeft empirisch onderzoek wel uitgewezen dat 'gerichtheid op een publiek' door niet-volwassenen moeilijk op te brengen is, vooral bij het schrijven (Andeweg en

De Vries 1981). Ten tweede is voor vele vormen van publiekgerichtheid weer levenservaring en kennis van de werkelijkheid nodig. Ten derde gaat het hier om een begrip dat door zijn vaagheid en veelomvattendheid sowieso al lastig te doceren valt.

De voorlopige oplossing van de CVEN was, kort aangeduid, de volgende. Bij de mondelinge vaardigheden is uitgeweken naar 'schoolse' genres die een aantal fundamentele vaardigheden, zoals argumenteren, centraal stellen waarom het in de functionele taaltaken uit de tekorten-top-5 lijkt te draaien. Omdat deze genres, namelijk het betoog, het debat en de groepsdiscussie, reeds op enige schaal in het onderwijs en de toetsing voorkomen, leek dit niet bij voorbaat onhaalbaar. Bij de schriftelijke vaardigheden is onder meer gekozen voor een tweede schrijftoets in het schoolonderzoek. Hier leken, met een casusaanpak, wel functionele opdrachten, zoals brieven en circulaire, realiseerbaar.

Bij de communicatieve vaardigheden werd de oplossing gevonden in de frase 'doel- en desgevraagd publiekgericht'. Dit betekent dat de eis van doelgerichtheid steeds en de eis van publiekgerichtheid soms gesteld wordt. Wanneer dit mogelijk is – zoals bij brieven en mondelinge betogen voor medeleerlingen – wordt publiekgerichtheid gevraagd, maar bij meer journalistieke genres als stukken voor de opiniepagina wordt dat niet gevraagd.

Ondanks de betrachte terughoudendheid is de commissie toch nog te optimistisch geweest over de uitvoerbaarheid van haar voorlopige voorstellen. In het bijzonder bij de voorgestelde toets mondelinge vaardigheden werd ze door een forse meerderheid van de docenten teruggedrukt. Betogen, debatten en groepsdiscussies: de meerderheid vindt deze vormen in de gegeven omstandigheden niet onderwijs- en toetsbaar. Dat heeft met tijdgebrek en volle klassen te maken, maar ook met dieperliggende zaken. Zo merkte een leraar op dat het bij al deze vormen om 'onmeetelijke en onmeetbare sociaal-emotionele factoren' gaat, waar een leraar Nederlands geen raad mee weet (Het CVEN-rapport, hoofdstuk 4). Deze brede afwijzing heeft ertoe geleid dat de toets mondelinge vaardigheden in de definitieve voorstellen vooralsnog niet algemeen verplicht is voorgeschreven. Hetzelfde is gebeurd met de functionele schrijftoets in het schoolonderzoek. Op zichzelf is deze toets volgens de docenten wel uitvoerbaar en wenselijk, maar aangezien het totale programma overladen bevonden werd, heeft de CVEN ervoor gekozen ook de tweede schrijftoets vooralsnog niet algemeen verplicht te maken. Daar achter schuilt mede een waardeoordeel over de wenselijkheid van functionele toetsen, het laatste punt van mijn beschouwing.

Wenselijkheid

Om de wenselijkheid van voorstellen te kunnen bepalen heb je maatstaven nodig. Je moet weten wat je wil bereiken, in dit geval met het taalvaardigheidsonderwijs Nederlands. Volgens de CVEN zou dat moeten zijn: er voor zorgen dat abiturienten

bevredigend met de taal kunnen omgaan in hun persoonlijk leven, in hun studie en werk. Bevredigend in hun eigen ogen en in die van anderen. Wat als 'bevredigend' kan gelden, is volgens de commissie niet alleen een kwestie van feiten, maar ook van normen en waarden.

Met andere critici van (te) functionalistisch taalonderwijs (o.a. Van Wijk 1989) was de CVEN in de eerste plaats van mening dat je de wenselijkheidsvraag niet volledig kunt beantwoorden via het meten van maatschappelijke behoeften zoals de SCO dat doet. Weliswaar is het zeker waardevol te horen welke tekorten in het bijzonder abiturienten voelen op het terrein van het praktische taalgebruik, maar dat wil niet zeggen dat dit het enige is wat telt. Zaken als 'kritisch lezen' en 'constructief discussiegedrag' bijvoorbeeld wilde de CVEN niet laten afvallen, ook al waren die nergens in het behoeftenonderzoek.

Dit was een normatieve en tot op zekere hoogte een subjectieve beslissing. Toch denk ik dat de werkelijke kwestie elders ligt, namelijk op het feitelijke vlak. Hier zou je dus op objectieve gronden kunnen beslissen, ware het niet dat de feitelijke kennis daarvoor grotendeels ontbreekt, zodat je toch weer op persoonlijke schattingen aangewezen bent. De eigenlijke kwestie is volgens mij niet 'wat willen we bereiken met ons onderwijs': daarover zijn we het redelijk eens. Oneens zijn we het pas over de vraag 'hoe kunnen we deze vrij algemeen onderschreven doelen in het onderwijs in de gegeven omstandigheden zo efficiënt en effectief mogelijk nastreven.' Ik werk dit uit aan de hand van een eerder genoemd voorbeeld.

Iedereen zal het er wel over eens zijn dat abiturienten in het HBO en WO goed uit de voeten moeten kunnen met hun studieboeken. Ze moeten die tentamenvoorbereidend kunnen bestuderen. De vraag is nu wat de leraar Nederlands in de bovenbouw daarvoor moet doen. Zoals vermeld was ik oorspronkelijk van mening dat met het oog hierop tekstbestuderingsvaardigheden als schematiseren, markeren, op tentamenvragen anticiperen in de examenprogramma's opgenomen moesten worden. Ik twijfel nu nog, maar heb me neergelegd bij de meerderheid van de commissie die dit niet nodig vindt. Training en toetsing van fundamentele vaardigheden als samenvatten en tekstanalytische vaardigheden als hoofdgedachten per alinea aangeven, lijken voldoende en in elk geval de beste aanpak in de weinig tijd die ter beschikking staat. Eigenlijk zou je hier op grond van gedegen empirisch onderzoek willen beslissen, maar bij gebrek hieraan ga je af op je indruk.

Zo heeft de CVEN in het algemeen geredeneerd. Alleen voor de brief, de circulaire e.d. wilde ze wel plaats inruimen, maar toen er gesneden moest worden als gevolg van een overladen programma, ging ook dit restje direct functionalisme (voorwaardelijk) voor de bijl.

De keuze voor fundamentele vaardigheden was voor de CVEN dus gebaseerd op doelmatigheid. Over een tweede reden is in de commissie niet gesproken, maar ik kan er voor mijzelf aan toevoegen dat ik een concentratie op fundamentele vaardigheden ook als doeltreffender zie. Een voorwaarde hiervoor is wel dat het

onderwijs gedeeltelijk de vorm van training van deelvaardigheden aanneemt. Ik weet wel dat hiertegen bij een bepaalde groep verzet bestaat – zoals gezegd, laten de CVEN-voorstellen de docenten in dit opzicht ook grotendeels vrij, maar dat verzet lijkt me o.a. in leerpsychologisch opzicht misplaatst (vgl. bijv. Lentz en Van den Bergh 1990). Het is zeker zo dat louter deelvaardighedenonderwijs tekort schiet, maar met alleen oefenen met gehelen kom je er ook niet. Een voetbaltrainer laat ook niet alleen 'partijtjes' spelen, maar oefent gericht op koppen, hoekschoppen enz.

Hiermee is hopelijk duidelijk geworden waarom prioriteit is gegeven aan fundamentele vaardigheden. Onduidelijk is nog de gemaakte keuze uit de fundamentele vaardigheden. Wat rechtvaardigt in de ogen van de commissie de eerder gepresenteerde selectie?

Kijken we opnieuw naar deze selectie. Het gaat in hoofdzaak om drie soorten mondelinge en schriftelijke teksten: uiteenzettende, beschouwende en argumentatieve – met een ondergeschikte rol voor rapporterende teksten. De keuze van juist deze tekstfuncties is in de eerste plaats ingegeven door de uitkomsten van het behoeftenonderzoek: als meest problematisch werden die taaltaken ervaren waarin deze functies domineren. In de tweede leek het de commissie verstandig om juist tekstfuncties (globale taalhandelingen) als selectiecriteria te kiezen, omdat daarmee een wel goed onderwijs- en toetsbaar communicatief aspect van het taalgebruik centraal geplaatst kon worden, namelijk het communicatieve doel van de taaluiting (6). In de derde plaats leek het leerwinst opleveren als een beperkt aantal tekstfuncties steeds terugkeren. Het duidelijkste voorbeeld is argumenteren. Als dat aan de orde komt bij mondelinge betogen, debatten of discussie, bij samenvatten en bij het opstel, dan mag je daar een positieve wisselwerking van verwachten. (Voor sommige commissieleden kwam daarbij, dat voor argumenteren didactiseerbare wetenschappelijke inzichten beschikbaar beginnen te komen.)

4. Besluit

Ik eindig met het wegnemen van een verkeerde indruk. Tot nu toe heb ik de schijn gewekt van twee kampen, of zelfs van drie kampen. Het kamp van de fundamentalisten van de CVEN, het kamp van de functionalisten van de SCO en het kamp van de voorstanders van het communicatieve taalonderwijs van onder anderen de SLO. Wel heb ik aangegeven dat de CVEN niet tegen elke vorm van functionalisme is en al helemaal niet tegen aandacht voor communicatieve aspecten van het taalgebruik. Ik moet daar nu aan toevoegen dat ik heel goed weet dat de meeste SCO-ers, blijkens interviews met Bonset (1989) en blijkens de opzet en aanbevelingen in het behoeftenonderzoek, helemaal niet voor louter functionalistisch onderwijs zijn. Ik vermoed zelfs dat ze, op een vrij extreme functionalist als Rijlaarsdam na, tamelijk tevreden zijn over de CVEN-voorstellen. Misschien is er uiteindelijk nog meer afstand tussen het CVEN-fundamentalisme en de communi-

catieve richting. De vertegenwoordigers van die richting zullen, vermoed ik, vooral bang zijn dat het deelvaardighedenonderwijs toch bestendig en mogelijk zelfs bevorderd wordt. Nogmaals: dit hoeft niet, maar opnieuw voeg ik eraan toe dat al te absolute afwijzing van deelvaardighedenonderwijs me ook onverstandig lijkt. Het is jammer voor de discussie, maar ik heb een nogal 'genuanceerd' standpunt: het taalonderwijs kan volgens mij het beste een mix zijn van fundamenteel en functioneel, taalkundig en communicatief, gehele en deelvaardigheden. Hoe deze ingrediënten zich zouden moeten verhouden, zou voorwerp van aanhoudend onderzoek en experimenteren in de klas moeten zijn.

Noten

- (1) Met 'functionele vaardigheden' verwijs ik naar vaardigheden die 'in hun geheel' in het leven voorkomen, zoals het opbellen van een instantie of het lezen van een gebruiksaanwijzing. De term is ontleend aan SCO-publikaties (waarin overigens vaker in abstracto sprake is van 'functionele taalvaardigheid'). Bonset 1989 bevat een overzicht van de uiteenlopende manieren waarop SCO-medewerkers deze term gebruiken en de nogal verschillende houdingen die zij tegenover functionalistisch onderwijs aannemen. (Een handige samenvatting van de eisen waaraan een functionele toets moet voldoen, geeft Van Gelderen 1991, 16-17). Bij 'communicatieve vaardigheden' kan men minstens in twee uiteenlopende richtingen denken: de analytische richting van taalbeheersers als Drop (begonnen met Drop 1971) en de holistische richting van didactici als Griffioen (1975). In Bonset 1989 wordt het functionalisme van de SCO en het holistische concept 'communicatief taalonderwijs' van de SLO, dat op onder anderen Griffioen teruggaat, tegenover elkaar geplaatst (zie voor een bespreking Lentz en Van den Bergh 1990).
- (2) Zie voor alle verwijzingen naar de CVEN-voorstellen *Het CVEN-rapport*, hoofdstuk 5.
- (3) Deze grotendeels verkeerde interpretatie heb ik niet zelf bedacht, maar kwam voor in de reacties van Ten Brinke, de SLO en de VELON op de voorlopige voorstellen van de CVEN.
- (4) Men kan die top-lijsten onder meer terugvinden in *Het CVEN-rapport*, hoofdstuk 3.
- (5) Zoals onder andere nagestreefd in het SLO-project waarover men in Bonset 1989 kan lezen.
- (6) Hieruit blijkt dat 'doelgerichtheid' in de CVEN-voorstellen een beperktere betekenis heeft dan er elders wel aan wordt toegekend - ook dit hangt samen met het verschil tussen schoolse en buitenschoolse situaties.

Literatuur

Andeweg, B. en J. de Vries, Een blik op empirisch onderzoek voor het schrijfonderwijs, in: Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek, *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling*, Muiderberg: Coutinho, 1982, 31-62.

Bonset, H., *Functionele taalvaardigheid nader onderzocht*. Enschede: SLO, 1989.

Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o.-h.a.v.o. 's-Gravenhage: SDU, 1991.

Drop, W., De centrale betekenis van doelstelling en publiekgerichtheid bij het schrijven van zakelijke opstellen, in: *Levende Talen* 1971, 505-510.

Gelderen, A. van, Functionele spreekvaardigheid? CITO-spreektoetsen getoetst, in: *Moer* 1991/1, 14-21.

Godfried, R., Functioneel taalonderwijs, in: *Moer* 1990/4, 140-149.

Griffioen, J., *Zeggenschap*. Groningen: Wolters Noordhoff, 1975.

Lammers, H., Functionele taalvaardigheden, in: *Moer* 1989/6, 258-264.

Lentz, L. en H. van den Bergh, Functionele taalvaardigheid en communicatief taalonderwijs, in: *Spiegel* 8 (1990), 111-117.

Wijk, C. van, Taal in vivo: een reactie op Henk Blok's "Taal voor alledag", in: *Gramma* 13 (1989), 57-74.